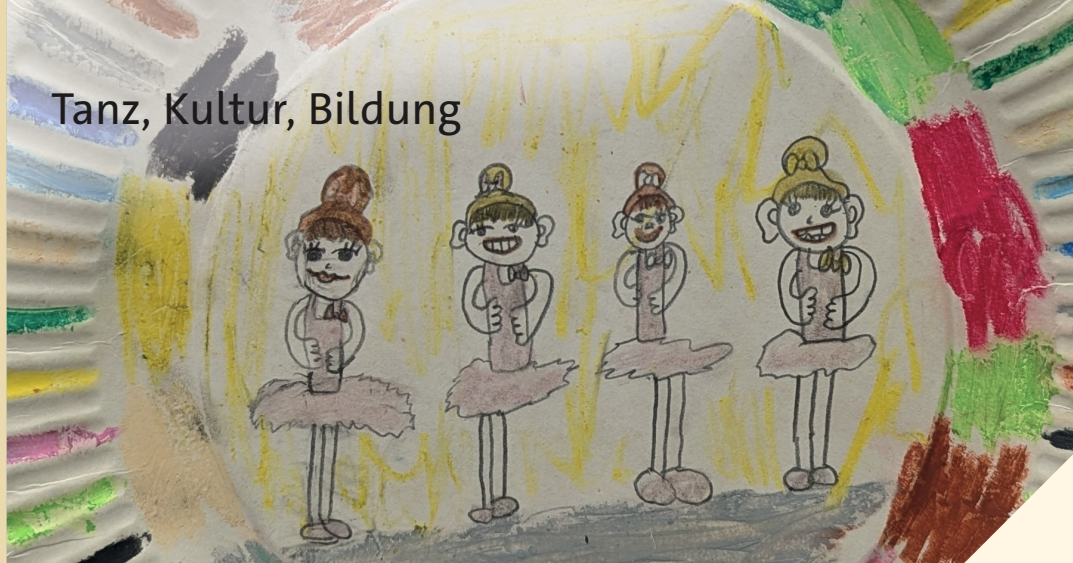


Tanz, Kultur, Bildung



Stephani Howahl

Tanz und Bildung im Spiegel von Emotionen

Empirische Studien und
theoretische Reflexionen



Nomos

Tanz, Kultur, Bildung

Herausgegeben von
Univ.-Prof.'in Dr. Claudia Steinberg

Band 1

Stephani Howahl

Tanz und Bildung im Spiegel von Emotionen

Empirische Studien und
theoretische Reflexionen



Nomos

Erstgutachterin: Prof.in Dr.in Claudia Steinberg

Zweitgutachter: Prof. Dr. Ruprecht Mattig

Prüfungskommission: Prof. Dr. Claus Buhren
Prof. Dr. Bettina Rulofs

Datum der Disputation: 29.11.2024

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Diss., Deutsche Sporthochschule Köln, 2025

ISBN 978-3-7560-3073-6 (Print)

ISBN 978-3-7489-5415-6 (ePDF)



Onlineversion
Nomos eLibrary

1. Auflage 2025

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2025. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	11
Tabellenverzeichnis	13
1. Einleitung	15
2. (Tanz-)Bildung	23
2.1 Allgemeine Bildung	24
2.1.1 Bildungsverständnis im Kontext der Aufklärung	25
2.1.2 Bildung im 21. Jahrhundert	27
2.1.3 Anschlussmöglichkeiten für eine empirische Bildungsforschung	34
2.1.4 Passung und Grenzen zeitgenössischer Perspektiven auf Bildung und bewegungsbezogene kategoriale Bildungskonzeptionen	40
2.1.5 Bildung als (De-)Zentrierung	44
2.2 Von der ästhetischen Erziehung zur ästhetisch-kulturellen Bildung im Tanz	46
2.2.1 Musische Erziehung und Bildung	47
2.2.2 Ästhetische Erziehung	49
2.2.3 Kreative Tanz- und Bewegungserziehung	55
2.2.4 Kulturelle Bildung	57
2.2.5 Ästhetisch-kulturelle Bildung als relationale Weltbegegnung	60
2.2.6 Arts Education	61
2.2.7 Tanzbildung und das Mimesiskonzept	64

3. Emotionen	67
3.1 Primäre Basisemotionen und sekundäre, komplexe Emotionen	67
3.2 Emotionen als bio-kulturelle Prozesse	68
3.3 Emotionen, Kultur und soziale Ordnungsbildung	71
3.4 Doppelte Historizität und Kulturalität in der wissenschaftlichen Betrachtung von Emotionen	73
4. Bildung und Emotionen	77
4.1 Bildung mit und durch positive sowie negative Emotionen	77
4.2 Bildung von Emotionen oder Sozialisation von Gefühlen	81
4.2.1 Forschungszugänge zu Erziehung, Bildung und Sozialisation von Emotionen	82
4.2.2 Leib und Sprache in Bildung, Erziehung und Sozialisation von Emotionen	84
4.2.3 Glück als Bildungsziel der kulturellen Kinder- und Jugendbildung	87
4.3 Erstes Fazit zum Forschungsstand mit Implikationen für methodische Entscheidungen einer weitergehenden empirischen Untersuchung	90
5. Emotionen und Tanz	93
5.1 Tanz, Emotionen und Gesellschaft – anthropologische, soziologische und kulturwissenschaftliche Perspektiven	93
5.1.1 Mimesis und die Freuden resonanter Anverwandlung	94
5.1.2 Gemeinsam Tanzen und Efferveszenz	96
5.1.3 Efferveszente Tanzrituale und Gesellschaftsbildung	97
5.1.4 Vorbehalte gegen die Kraft kollektiver Emotionen im Tanz und Ansätze einer Differenzierung	99
5.2 Tanz und Emotionen in theatralen Situationen – tanz- und theaterwissenschaftliche Perspektiven	101
5.2.1 Zeitgenössische Perspektiven auf Emotionen im Bühnentanz	101
5.2.2 Tänzerischer Ausdruck von Emotionen auf Bühnen im Wandel der Zeit	103

5.3	Tanz und Emotionen in Bildungskontexten – Perspektiven tanzpädagogischer Forschung	107
5.3.1	Diskurse über tanzspezifische Potenziale emotionaler Bildung	107
5.3.2	Auslegungen freudvoller Emotionen in der Tanzvermittlung	109
5.3.3	Negative Emotionen in der Tanzvermittlung und Ansätze ihrer Bearbeitung	113
5.3.4	Nationale und internationale Perspektiven auf Emotionen als Gegenstand und Mittel der Tanzvermittlung	115
5.4	Zweites Fazit zum Forschungsstand und Forschungslücken in der tanzpädagogischen Betrachtung von Emotionen	117
6.	Empirische Untersuchung von Bildungspotenzialen im Tanz im Spiegel von Emotionen	121
6.1	Vorstudien zur Untersuchung von Bildungspotenzialen im Tanz	125
6.1.1	Teilnehmende Beobachtungen und exploratives Vergleichen	125
6.1.2	Verstehen – Emotionen als cultural theme	127
6.1.3	Daten	129
6.1.4	Von Domänenanalysen und taxonomischen Analysen zu einem bewegungs- und tanzsensiblen Raster für die Untersuchung von Emotionen	130
6.1.5	Ergebnisse aus Vorstudien	139
6.2	Untersuchung von Emotionen im Paradigma praxeologischer Forschung	141
6.2.1	Praxistheorie	142
6.2.2	Praxistheoretische Forschung	145
6.2.3	Emotionen im praxistheoretischen Paradigma	147
6.2.4	Wissenschaftliche Untersuchungen emotionaler Praktiken im Tanz	149

6.3	Praxeografische Collage	152
6.3.1	Ausgangspunkt	154
6.3.2	Empirische Vergleichshorizonte	158
6.3.3	Erhebungsverfahren	169
6.4	Erste strukturierende Analysen	182
6.4.1	Kodierverfahren	183
6.4.2	Deduktiv-induktive Kategorienbildung	184
6.4.3	Sprache und lexikalische Analysen in der vorliegenden empirischen, praxeologischen Tanzforschung	187
6.4.4	Zwischenergebnisse aus strukturierenden Analysen der Hauptuntersuchung	188
6.5	Emotionspraxeografien einzelner Tanzkulturen	194
6.5.1	Schön, frei, Energie und Spaß in diversen Tanzkulturen – Feststellung von Häufigkeiten	195
6.5.2	Tanzkulturspezifisches Dimensionalisieren der Hauptkategorien schön, frei, Energie und Spaß	196
6.5.3	Axiales Kodieren emotiver <i>Sayings</i> und <i>Doings</i> tanzkulturspezifischer Ausprägungen von schön, frei, Energie und Spaß	196
6.6	Tanzkulturspezifische Emotionspraxeologisierungen	197
6.6.1	Vertiefende (Literatur-)Recherchen zu kulturspezifischen Emotionskomplexen	198
6.6.2	Explication	200
6.7	Tanzkulturübergreifende Praxeologisierungen von Tanzfreuden und exploratives Vergleichen	202
6.8	Iteratives Verfahren für die Beschreibung und Deutung von Emotionen als soziokulturellen Praktiken – Zusammenfassung und Methodenkritik	203

7.	Praxeologie von Emotionen in Tanz und Tanzvermittlung	207
7.1	Schön	208
7.1.1	Schön in Ballettpraktiken von Laien und Profis von der frühen Neuzeit bis zum 21. Jahrhundert	210
7.1.2	Schön in ballettinspirierten Fitnessprogrammen	221
7.1.3	Schön im Volkstanz	231
7.1.4	Schön auf dem Laufsteg im urbanen Voguing und zeitgenössischen Community Dance	234
7.1.5	Tanzkulturübergreifende Praxeologisierung von schön als Emotionskomplex im Tanz	247
7.2	Frei	247
7.2.1	Freiwilligkeit	248
7.2.2	Freiheitsgrade und die ambivalente Emotion Unsicherheit	250
7.2.3	Freiheitsgefühl im ästhetischen Zustand	253
7.2.4	Improvisation als Freiheitspraktik und Emotionen der Freiheit im freien Improvisationsfluss	255
7.2.5	Befreit von Schwerkraft und Berührungssängsten – Freiheitspraktiken im <i>Mixed-abled-Dance</i>	257
7.2.6	Sexuelle Freiheit? – der <i>Booty Shake</i> im <i>Ragga Dancehall</i>	260
7.2.7	Tanzkulturübergreifende Praxeologisierung von frei als Emotionskomplex im Tanz	263
7.3	Energie, Power, Kraft und Dynamik	264
7.3.1	<i>Power</i> – die Freude an der physischen Leistung	265
7.3.2	Soziale Energie im Tanzkreis	266
7.3.3	Die Kraft kultureller Wurzeln	274
7.3.4	Ausdruckskraft und Dynamik – diverse praktische Logiken in zeitgenössischem und urbanem Tanz, Tanzsport und Tanztheater	284
7.3.5	Lampenfieber	294
7.3.6	Tanzkulturübergreifende Praxeologisierung von Energie, <i>Power</i> , Kraft und Dynamik als Emotionskomplex im Tanz	297
7.4	Spaß	299
7.4.1	Spaßpraktiken in Tanzfitnesskulturen	299
7.4.2	Sport und Spaß	300

7.4.3	Spaßlose Tanzpraktiken	301
7.4.4	Die Ambivalenz von Spaßlogiken aus der Sicht von tanzenden Kindern und Jugendlichen	302
7.4.5	Tanzkulturübergreifende Praxeologisierung von Spaß	304
7.5	Wow ist viel zu kurz gegriffen – erstes Fazit der empirischen Untersuchung	305
8.	Diskussion	307
8.1	Emotionen – Kern von Tanz und Tanzbildung	307
8.1.1	Die Perspektive humanistischer Bildung	307
8.1.2	Die Perspektive kultureller Bildung	308
8.1.3	Die Perspektive ästhetischer Bildung	309
8.1.4	Die Perspektive transformatorischer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	310
8.1.5	Die Perspektive kategorialer Bildung	312
8.1.6	Die Perspektive einer relationalen Bildung im Anthropozän	313
8.2	Tanz und eine Emotionsbildung im engeren Sinne	314
8.2.1	Mehr als Bildung mit, durch und von Emotionen	315
8.2.2	Bildung, Reflexivität, Emotionen und Tanz	316
9.	Fazit und Ausblick	319
10.	Literatur	323

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Arbeitsschritte in und Ergebnisse aus Vorstudien	121
Abbildung 2: Iteratives Verfahren für die Beschreibung und Deutung von Emotionen als soziokulturellen Praktiken	124
Abbildung 3: Analyse der Domäne „Tanzvermittler:in“	131
Abbildung 4: Taxonomische Analyse von in Tanz und Tanzvermittlung Tätigen	133
Abbildung 5: Bewegungsdimensionen	135
Abbildung 6: Taxonomische Analyse Tanzräume	136
Abbildung 7: Taxonomische Analyse Tanzzeiten	137
Abbildung 8: Taxonomische Analyse Sound (Musik, Sprache, Geräusche, Klang)	137
Abbildung 9: Taxonomische Analyse Tanzkleidung	138
Abbildung 10: Taxonomische Analyse Licht und Beleuchtung	138
Abbildung 11: Bewegungs- und tanzsensibles Raster für die Untersuchung von Emotionen als soziokulturellen Praktiken	139
Abbildung 12: Überblick über Primär- und Sekundärdaten in der vorliegenden praxeografischen Collage differenziert nach Erhebungsmethode	153
Abbildung 13: Untersuchte Tanzkulturen	166

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 14: Institutionelle Verankerungen der hier untersuchten Tanzkulturen	167
Abbildung 15: Im Datenmaterial Sprechende und Schreibende	169
Abbildung 16: Nennungshäufigkeiten der Emotionsbezeichnungen im gesamten Datenmaterial	192
Abbildung 17: Schlagworte für kulturspezifische, weite Kontextanalysen von schön	201
Abbildung 18: Praxeologie positiver Emotionen in Tanz und Tanzvermittlung	207
Abbildung 19: Zeichnung einer 6-jährigen Ballettschülerin, Geldern, 2000	216
Abbildung 20: Titel der Monografien und Videotutorials ballettinspirierter Fitnessprogramme in der Zentralbibliothek der Sportwissenschaften mit eigenen Hervorhebungen	225
Abbildung 21: Winzertanzgruppe Mehring mit lächelnder Weinkönigin, Jasmin I., 2023	232
Abbildung 22: Zeitgenössische Choreografie mit Referenzen zum Voguing von und mit David Bomke, Deutsche Sporthochschule Köln, 2025	239
Abbildung 23: Erste Gehversuche im Voguing, Urban Dance Camp 2016	244
Abbildung 24: Explorations-Cypher im Urban Dance Camp 2016 (Foto: Sérife Zor)	272
Abbildung 25: Abschluss-Cypher im Urban Dance Camp 2016 (Foto: Sérife Zor)	272

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Phasen des Theoretical Samplings (Interviews, Textantworten & Beobachtungsprotokolle pro Jahr)	159
Tabelle 2:	Überblick über Beobachtungsdaten	172
Tabelle 3:	Fokussierte Expert:inneninterviews mit Video als Erzählanlass	175
Tabelle 4:	Fokussierte Gruppendiskussionen mit und ohne Video als Erzählanlass	177
Tabelle 5:	Einzelinterviews mit Schüler:innen	180
Tabelle 6:	Schriftliche Äußerungen von Praktiker:innen	181
Tabelle 7:	Deduktive Einstiegskategorien in die Hauptuntersuchung und erste daraus am Material entwickelte Kategorien für strukturierenden Analysen	186

1. Einleitung

Eine Pädagogik der Begeisterung ist ohne Gefahren nicht zu haben, weht doch bekanntlich der Geist dorthin, wohin er will (Peskoller & Zirfas, 2023, S. 20).

Zweifelsfrei verfügen Tanz und Tanzen¹ über das Potenzial, Menschen auf einzigartige Weise zu bilden. Um Bildungspotenziale zu bewerten, muss indes zuerst differenziert werden, was unter Tanzbildung und auch unter Tanz zu verstehen ist. Ein Loblied auf den Tanz im Singular, das in der Menschheitsgeschichte immer wieder gesungen und welches in der Bundesrepublik Deutschland zuletzt zu Beginn des 21. Jahrhunderts laut wurde (Howahl et al., 2006), scheint demnach als Fundament einer zeitgemäßen Tanzbildung nicht mehr ausreichend. Das „Ende der großen Erzählungen“ ist längst eingeläutet (Lyotard, 2019); Tanz ist nicht gleich Tanz; nicht jedes Tanzangebot rettet die Menschen und die Welt und pauschale Heilsversprechen bieten wenig Ansatzfläche für konkrete didaktische Maßnahmen. Dezentrierungen (vgl. Mattig & Giehl, 2023) allzu einhelliger Verständnisses von Tanzbildung sind vor diesem Hintergrund überfällig.

Bildungspotenziale von Tanz und Tanzen wurden im letzten halben Jahrhundert tanzpädagogischer Forschung² dominant aus der Perspektive des kreativen, modernen bzw. zeitgenössischen Tanzes beleuchtet. Dafür charakteristische Freiheitsgrade, die die Möglichkeit bieten, alleine sowie mit anderen schöpferisch zu sein und sich individuell auszudrücken, schienen besonders vereinbar mit Demokratieerziehung, Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Innovation als DNA im „ökonomisch-technischen

1 Cabrera-Rivas betont mit der Unterscheidung von Tanz und Tanzen den Dualismus von subjektivem Erleben im individuellen Bewegungsvollzug (Tanzen) bei gleichzeitiger Begegnung mit „Tanz“ als objektivem, kulturellem Phänomen (Cabrera-Rivas, 1992).

2 Die Einordnung von Forschung zur Tanzbildung als tanzpädagogischer Forschung steht dem Wording nach in der Tradition einer gemeinsamen Initiative der Gesellschaft für Tanzforschung (gtf) und des damaligen Bundesverbandes Tanz in Schulen e.V. Seit 2011 bündeln, dokumentieren und diskutieren Mitglieder dieser Fachverbände in jährlichen Arbeitstreffen Forschungsarbeiten unter der Überschrift tanzpädagogische Forschung (Fleischle-Braun et al., 2011; gtf, o. D.). Als problematisch am Pädagogikbegriff ist seine implizite Fokussierung auf die Arbeit mit Kindern zu bewerten. Die vorliegende Studie sieht sich in der Tradition tanzpädagogischer Forschung und denkt gleichzeitig Bildungsangebote für Erwachsene, insbesondere für Studierende mit.

Herzen westlicher, kapitalistischer Gesellschaften“ (Reckwitz, 2012, S. 11). Millionenfach praktizieren und schätzen Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichzeitig andere Tanzkulturen mit je eigenen Logiken und Qualitäten. In diversen Tanzkulturen und Praktiken eingeschriebene Vorstellungen von dem, was Tanz sein sollte und wozu Tanzen gut ist, reiben sich folglich nicht selten an wissenschaftlichen Diskursen und verbreiteten Lehrmeinungen. Die jugendliche Balletttänzerin, die sich ärgert, dass sie in Schule und Hochschule mit ihrer Tanztechnik wenig punkten kann, sondern vielmehr gezwungen ist, Anfänger:innen in Gruppenprozessen „mitdurchzuschleppen“ und sich auf „deren Niveau“ kreativ „zum Affen zu machen“, ist ebenso wenig Einzelfall wie Volks- oder Karnevalstänzer:innen, die in Bildungseinrichtungen nichts von ihrer vermeintlich „uncoolen“ und unwerten privaten Tanzidentität erzählen. In der Überzeugung, dass so viele Menschen diverse Tanzkulturen nicht grundlos schätzen, ist die Quastio der vorliegenden Arbeit: Was hat es mit den Tanzfreuden in diversen Tanzpraktiken und -kulturen auf sich und welche Bildungspotenziale sind mit diesen verbunden. Ein Bild diverser Bildungspotenziale von Tanz wäre unvollständig, würde dabei nicht auch bestimmten Vorbehalten gegenüber Tanz, einzelnen Tanzpraktiken und -kulturen nachgegangen.

Die große Frage nach Bildungspotenzialen und Vorbehalten gegenüber Tanz wird in der vorliegenden Arbeit also ausgehend von Tanzfreuden fokussiert. Dieser Ansatz ist inspiriert von den Arbeiten, die Anne Bamford zu Beginn des 21. Jahrhunderts veröffentlichte. In einem Kontext des sich zunehmend etablierenden internationalen Bildungsmonitorings und einer wachsenden Outputorientierung im Bildungswesen geriet auch die kulturelle Bildung in Zugzwang, spezifische Bildungspotenziale auszuweisen, die bestenfalls messbar sein sollten. In einer umfangreichen, von der OECD geförderten, empirischen Untersuchung in mehr als 60 Ländern profiliert Bamford in diesem Zusammenhang den „Wow-Faktor“ als zentralen Indikator für das Gelingen von Angeboten im Bereich kultureller Bildung³. Sie gelangt zu dem Schluss, kulturelle Bildung gelinge als eine Erziehung in

3 *The Wow-Factor – Global research compendium on the impact of the arts in education* so der genaue Titel von Bamfords Veröffentlichung, in dem sich weder der deutsche Bildungsbegriff noch das Wort Kultur wiederfinden. Die Begriffe Kultur und Bildung finden im Englischen keine genaue Entsprechung. Bamfords Veröffentlichung wird in Deutschland gleichermaßen in den Kontexten „kultureller Bildung“ rezipiert und diskutiert und zwar im Zusammenhang mit der kulturellen Bildung im engeren Sinne (Liebau & Wagner, 2018, S. 199). Vor diesem Hintergrund steht die hier angedeutete Übersetzung. Kultur im engeren Sinne beziehe sich auf die Künste, so Ermert. Kulturelle Bildung in diesem Zusammenhang „bezeichnet den Lern- und Auseinanderset-

und durch die Künste, wenn Menschen Freude, Überraschung und Begeisterung, kurz „Wow“, erleben.

Bemerkenswert an Bamfords Ergebnis ist, dass sie eine positive Emotion als Gelingensindikator benennt: Gut ist, was sich gut anfühlt, und was sich gut anfühlt, ist gut. Aus Sicht der Emotionsforschung ist die Gültigkeit von Bamfords Ansatz einerseits bewiesen: Emotionen haben die Aufgabe, Komplexität zu reduzieren, und erlauben Menschen in kürzester Zeit, gut und schlecht zu unterscheiden, um Handlungen zu motivieren oder zu demotivieren (Damasio, 1995; Simon, 1967). So gesehen, kann Bamfords Argument für den „Wow-Faktor“ als zirkulär bewertet werden. Aus einer erweiterten Perspektive werden positiven Emotionen gleichzeitig auch negative Begleiterscheinungen zugeschrieben. Bekannt ist, dass Emotionen soziokulturell geprägt sind (Engelen et al., 2009; Schachter & Singer, 1962; Scherer, 2009). Besonders positive Emotionen werden verdächtigt, eine Fortschreibung kultureller Ordnungen zu fördern, blinde Flecken im Dunkeln zu lassen, gegebene Rahmen einzuhalten und weder Einzelne noch Gesellschaften zu transformieren. Denkbar und in der Geschichte insbesondere von transformatorischen Bildungskonzeptionen bis heute keinesfalls unpopulär ist folgende Gegenposition zu Bamford: Gut ist, was sich schlecht oder zumindest ambivalent anfühlt, und was sich schlecht oder ambivalent anfühlt, ist gut. Die Stimmigkeit einer Tanzbildung im Paradigma unangenehmer bzw. ambivalenter Emotionen für Lehrende und Lernende ist gleichzeitig ethisch wie phänomenologisch fraglich.

Tanz steht seit Menschengedenken als Metapher für die Freude im Hier und Jetzt (Ränsch-Trill, 2004, S. 35-36). In Bamfords Veröffentlichung nehmen die Ausführungen über den Wow-Faktor wenige Zeilen ein:

[...] this term was applied to mean the excitement and unexpected results that are difficult to be definitive about but have enormous impact on the teachers, artists, children and even communities where effective arts-rich education occurred. This term was especially in relation to the chance that a child may make a new discovery, open their eyes visually, musically or through movement or drama for the first time, or produce some new and innovative response (Bamford, 2006, S. 18).

zungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihren Hervorbringungen“ (Ermert, 2009, o. S.).

Implizit sind in dieser Definition Konzepte von Unverfügbarkeit, Kreativität und *Literacy*⁴. Ob sich alle Tanzfreuden in Bamfords Wow erschöpfen, ist danach eine zu beantwortende Frage. Bamford profiliert Wow als übergeordneten Indikator für Angebote in verschiedensten Künsten (Musik, Theater, bildende Kunst und mehr). Tanzspezifisch wäre überdies zu untersuchen, welche Rolle die Lust im Rahmen der physischen Bewegung einnimmt und auch wie rauschhafte Tanzerlebnisse in rhythmischen Gruppenbewegungen zu verstehen und zu werten sind. Allgemein bleibt darüber hinaus offen, ob Tanzfreuden nicht auch wesentlich durch klassische Ästhetik im Sinne eines Schönseins und Schönheitsempfindens bestimmt sind. Ferner ist ungeklärt, inwiefern im Tanz Freiheit auch im Vollzug vorgegebener Formen erlebt wird und schließlich, ob Wow mit Spaß gleichzusetzen ist. In der Vermutung, dass das, was sich gut anfühlt, auch für die Bildung so schlecht nicht sein kann, werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit also positive Emotionen untersucht und es wird erfragt, welche Bildungspotenziale mit einem tänzerischen Eintauchen in (positive) Emotionen verbunden sind. In einer Weiterführung von Bamfords Studien ist zuerst die Frage zu beantworten, welche positiven Emotionen nicht nur die kulturelle Bildung ganz allgemein bestimmen, sondern spezifisch den Tanz als Bewegungsphänomen.

Um blinde Flecken in der bildungstheoretischen Diskussion über Tanz zu beleuchten, soll an dieser Stelle also Wissen über Emotionen im Tanz bearbeitet werden. Emotionen und Bewegung verlaufen nun in jedem Moment hochkomplex und sind gerade deshalb wirksam, weil sie sich bewusstem, sprachlichem und kognitivem Denken entziehen. Die Herausforderung besteht folglich darin, Wissen über Emotionen in den linearen Text einer wissenschaftlichen Arbeit zu übersetzen. Die Versuchung ist groß,

4 Eine Übersetzung des englischen *Literacy* lautet im engeren Sinne Lese- und Schreibkompetenz. Die Überzeugung, eine heranwachsende Generation müsse darin unterstützt werden, symbolische, kulturell geprägte menschliche Ausdrucksformen, insbesondere Sprache, zu verstehen und sich darin ausdrücken können, ist mindestens so alt wie der Bildungsbegriff (Humboldt, 2019a). Als „basales Kulturwerkzeug“ (Baumert, 2002) werden Sprachkompetenzen seit Anfang des 21. Jahrhunderts in internationalen Vergleichsstudien Gegenstand empirischer Bildungsforschung. Zu den „Verkehrssprachen“, die als „Kulturwerkzeuge“ Teilhabe bedingen, gehören in diesem Verständnis nicht nur Wort und Schrift, sondern auch andere symbolische Formen wie Zahlen oder Noten. Vertreter:innen der kulturellen Bildung und in diesem Zusammenhang auch tanzpädagogische Forscher:innen prägen im 21. Jahrhundert, angetrieben von Kompetenzmessungen in internationalen Vergleichsstudien, vermehrt auch eigene Konzepte von *Literacy in the Arts* (zusammenfassend Barton, 2014) und auch von *Dance Literacy* (Dils, 2007; Jones, 2014).

sich vor allem und alleine auf Interviews mit Tänzer:innen zu beschränken. Emotionen, so könnte man denken, sind zunächst ein subjektives Phänomen und die Aussagen zu individuellem Empfindenden müssten für die Forschung die wichtigsten Hinweise offenbaren. In der vorliegenden Arbeit wurden mehr als 200 Interviews mit Tänzer:innen ausgewertet. Naheliegender ist zudem, theoretisch einschlägige und differenziert ausgearbeitete Konzepte sowie Begründungsmuster für positive Emotionen wie Selbstwirksamkeitserfahrung (Bandura, 1977), Flow (Csikszentmihalyi, 2019), Resonanz (Rosa, 2019) und besonders Wow (Bamford, 2006) an Interviewaussagen anzulegen. Vorstudien (Dunst, 2020; Goos, 2019; Konstantinidis, 2021; Schilligmann, 2019; Weyer, 2019) lassen erkennen, dass dieser Ansatz allein in recht kurzer Zeit Ergebnisse liefert. „Hurra, in dieser oder jener Tanzpraxis finden Wow, Resonanz, Flow oder Selbstwirksamkeitserfahrung statt“, heißt es dann zur Zufriedenheit der Forschenden, der Tanzenden und der Geldgebenden. Die wissenschaftliche Community kann anschließen, da sie verwendete Theorien versteht und die Forschungsmethodiken bereits angenommen hat. Die Schwäche des beschriebenen Forschungsansatzes tritt dadurch zutage, dass dominante große Erzählungen fortgeschrieben und abweichende Sinndimensionen, ja ganze Emotionskomplexe übersehen werden. Emotionen sind in Sprache schwer zu fassen. In Interviews führen Interviewte schnell aus, was sie denken, empfinden zu müssen, und bleiben befangen in gängigen Diskursen und Begriffen, die nicht zuletzt von Interviewenden an sie herangetragen werden. Auch offene Beobachtungen – hier wurden 27 Protokolle offener und teilstrukturierter Beobachtung ausgewertet – sind unweigerlich an die Wahrnehmungskompetenz und Perspektive der Beobachtenden sowie die Grenzen ihrer Sprache gebunden. Fraglich ist, ob Texte über Emotionen grundsätzlich als schwaches oder gar verzerrtes Abbild „wahrer“ Emotionen zu bewerten, mehr noch, ob „wahre“ Emotionen jenseits diskursiver Prägung überhaupt möglich sind. Anders könnte die Frage gestellt werden: Welches Erkenntnispotenzial besteht in der Untersuchung von Worten über Emotionen sowie ihrer kulturellen Prägung. Da der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit Tanz ist, scheint in jedem Fall ausschlaggebend, dass hinter und über Worten primär tänzerische Bewegung untersucht wird. Dahingehend müsste ein Forschungsdesign entwickelt werden, das Worte stets auf Bewegung bezieht und bisweilen die Brennweite der Forschungsperspektive vergrößert, um den Blick von einzelnen Worten zu nehmen und ein größeres Ganzes evident werden zu lassen. Es müsste also eine Forschungsverfahren entwickelt werden, das für emotive Aspekte von (tänzerischer) Bewegung, darin ein-

geschriebenes implizites Wissen, diverse kulturspezifische Bedeutungsfacetten und sich daraus ableitende Bildungspotenziale sensibel ist.

In der Hoffnung, etwas zum Selbstbewusstsein, zur Selbstverortung und perspektivisch auch zur Verbesserung von Tanzangeboten beizutragen, sollen mit der vorliegenden Arbeit Menschen erreicht werden, die dafür verantwortlich sind, dass andere Menschen Zugang zu Tanz haben. Zu diesen zählen Vermittler:innen, Hochschullehrende und weitere Multiplikatorenfortbilder:innen, weiterdenkende Forscher:innen, Tanzkoordinator:innen, Geldgeber:innen und Politiker:innen. Die Motivation ist dabei, Tanz mehr und besser zu verstehen und eine Grundlage zu schaffen, um Tanz auf verschiedenen Ebenen – sei es im Unterricht, politisch oder in der Forschung – zu vertreten. Nicht auszuschließen ist, dass die vorliegende Arbeit, die aus einer Tanzperspektive geschrieben ist, schließlich einen Beitrag zu einer Differenzierung der Zusammenhänge zwischen Bildung und Emotionen leistet und dass ein im Tanzkontext und mit Tanzwissen entwickeltes empirisches Forschungsverfahren für die bewegungssensible Beschreibung und Deutung von Emotionen auch fachübergreifend anwendbar ist.

Nach dieser Einführung wird im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit zunächst grundlegend (Tanz)Bildung theoretisch beleuchtet. Dabei werden zuerst große Linien eines gewachsenen und sich wandelnden Bildungsverständnisses nachgezeichnet. Anschließend werden Bildungskonzeptionen differenziert, die sich speziell auf Tanz bzw. auf die Künste beziehen. Das dritte Kapitel definiert Emotionen und reflektiert Mehrwert und Herausforderungen ihrer wissenschaftlichen Untersuchung. Ein Forschungsstand über Wechselwirkungen zwischen Bildung und Emotionen mit Ableitungen für eine empirische Untersuchung ist Gegenstand des vierten Kapitels. Im fünften Kapitel werden der Forschungsstand und sich daraus ergebende Forschungslücken über Zusammenhänge zwischen Tanz und Emotionen aufgezeigt. Sowohl die Entwicklung eines für Bedeutungen von Bewegung sensiblen Forschungsverfahrens für die Untersuchung von Emotionen (s. Kapitel 6) als auch eine Differenzierung von im Tanz zentralen Emotionskomplexen und darin eingeschriebenen Bedeutungswelten (s. Kapitel 7) sind Ergebnisse der vorliegenden Arbeit. Erkenntnisse über diverse und auch übergeordnete Bedeutungsdimensionen von Emotionen im Tanz und Potenziale des Eintauchens in diverse Emotionswelten als auch ihre Reflexion werden in Kapitel 8 wieder aus Bildungsperspektiven thematisiert. Abschließend sind Forschungsergebnisse auf verschiedenen Ebenen vor dem Hintergrund zunehmender Anforderungen an De- und Rezentrierungen in einer postfaktischen, postdigitalen Gesellschaft für eine sich zuneh-

mend professionalisierende Tanzvermittlung und auch für einen Beitrag der Tanzvermittlung an allgemeiner Bildung resümiert (s. Kapitel 9).

2. (Tanz-)Bildung

Bildungspotenziale von Tanz werden nicht nur von überzeugten Fachvertreter:innen, sondern ebenfalls von Politiker:innen und in medialen Diskursen gelobt (Bäcker et al., 2009, S. 9; Klinge, 2017, S. 1). Vor dem Hintergrund der hohen Bildungserwartungen an Tanz und Tanzen ist gleichzeitig die Frage zu stellen, ob Tanz per se bildet oder wie Klinge pointiert formuliert: „Alles Bildung oder was?“ (Klinge, 2014). Während Klinge ihre eigene provokative Frage 2014 grundsätzlich mit „Ja“ beantwortet, räumt sie 2017 ein: „Nicht alles ist Bildung“. Zunächst sei Tanz grundsätzlich Bildung, denn Bildung könne alles sein und finde überall statt (Klinge, 2014, S. 68). Allein von der Leidenschaft von Tanzvermittler:innen geprägte, rein praktisch generierte Konzept von Bildung mit nicht-bewussten, impliziten oder „heimlichen“ Theorien seien bisweilen nicht mit Bildungsidealen von Selbstbestimmung, Teilhabe und Urteilsfähigkeit zu vereinbaren (Klinge, 2017). Klinge (2014, S. 68) beklagt in diesem Zusammenhang einen „inflationären und undifferenzierten Umgang mit dem Bildungsbegriff“. Um diesem zu begegnen und eine Basis für die spätere Argumentation zu schaffen, werden im Folgenden einschlägige Bildungsdefinitionen skizziert. Zunächst wird der Bildungsbegriff aus seiner Entstehungsgeschichte im Kontext der Aufklärung beleuchtet. Historische Definitionen werden durch kritische Aktualisierungen aus dem späten 20. und frühen 21. Jahrhundert ergänzt. In einem zweiten Schritt werden spezifisch den Tanz betreffende Argumentationslinien von einer musischen Erziehung hin zur ästhetisch-kulturellen Bildung nachgezeichnet.

Bis in die ersten Jahre des 21. Jahrhunderts hinein wurde Tanzvermittlung hierzulande zumeist als Erziehung diskutiert. Die vorliegende Arbeit könnte ihren Ausgang auch beim Erziehungsbegriff nehmen. Die Einflussnahme von Menschen mit einem Wissens-, Erfahrungs- und Könnensvorsprung auf andere in persönlicher Ansprache und Beziehung wird intentionale Erziehung genannt (Drinck, 2010, S. 116). Unvollkommen geboren, benötigen Menschen Erziehung zum Überleben. Erziehung unterstützt nachwachsende Generationen darin, in Kultur einzurücken und an den Errungenschaften vorangehender Generationen teilzuhaben (Drinck, 2010, S. 85-90). Erziehung wird dabei als dreistellige Relation aus Vermittelnden, Gegenstand der Vermittlung und Adressat:innen gedacht (Wulf & Zirfas, 2014, S. 15). Erziehung ist ein gewisses Gefälle zwischen Erziehenden und

2. (Tanz-)Bildung

Zöglingen inhärent. Was Erziehende bewusst in Erziehungsprozesse einbringen, führt zwar keineswegs zu vorhersehbaren Ergebnissen (Drinck, 2010, S. 116). Wulf und Zirfas deuten an, Menschen könnten auch unbewusst, vielleicht gar ungewollt zu Erziehenden werden (Wulf & Zirfas, 2014, S. 16). Sie vertreten damit einen funktionalen Erziehungsbegriff, der dem Sozialisationsbegriff nahesteht (Drinck, 2010, S. 116). Gleichzeitig ist Erziehung aus ihrer Begriffsgeschichte als intentionales Geschehen gedacht, das von Erziehungszielen, Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Normen bestimmt ist (Drinck, 2010).

Der deutsche Bildungsbegriff vereint philosophische, pädagogische sowie politische Überlegungen aus einigen Jahrhunderten deutscher und europäischer Geschichte. Im Vergleich zum Erziehungsbegriff, dem die negative Konnotation von „Zucht“ anhaftet (Meyer-Drawe, 1999, S. 164-167), setzt sich in unserer Zeit der Bildungsbegriff durch. Attraktiv am Bildungsbegriff im Gegensatz zum Erziehungsbegriff ist, dass darin ein bestimmtes Menschenbild und Zielvorstellungen eingeschrieben sind, die aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit – nicht jedoch jeder Art von Erziehung – geteilt werden. Zu ebendiesen zählen Autonomie des Einzelnen, Freiheit, Weltfrieden und die Fähigkeit von Individuen und Gesellschaften, Transformationen im positiven Sinne für die Menschen der Erde zu gestalten. Zeitgenössische Wissenschaftler:innen konstatieren, der Bildungsbegriff sei aufgeladen mit Vorstellungen und Ansprüchen (Wulf & Zirfas, 2014, S. 18) bis hin zu „metaphorisch überladen“ (Klinge, 2017, S. 7). Bildung als Leitkategorie ist keinesfalls unumstritten (Mattig, 2021, S. 156). Vielfältige und bisweilen widersprüchliche Implikationen des Bildungsbegriffes ergeben sich wohl als Nebenprodukt aus seiner Erfolgsgeschichte. Große Linien von allgemeinen sowie sport- und tanzfachspezifischen Bildungstheorien werden im Folgenden nachgezeichnet, um Bildungspotenziale und -gefahren von Emotionen im Tanz diskutieren zu können.

2.1 Allgemeine Bildung

Im Bildungsbegriff schwingt die Metapher des Bildhauers mit, der am eigenen Selbst arbeitet (Bilstein, 2018, S. 76-77). Zudem weckt er Assoziationen an die biblische Adeligung des Menschen, als Wesen nach Gottes Abbild geschaffen zu sein. Während Bildung als Selbstbildung in der neuhumanistischen Klassik noch der Anschauung Gottes als bedarf, kommt die Bildung seit der Moderne ohne Gott aus. Selbstbildung meint dann Subjekt

und Substanz zugleich (Meyer-Drawe, 1999, S. 170-172). Der Bauplan zur Selbstbildung wird seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert im Individuum vermutet.⁵ Bilstein illustriert, inwiefern der Begriff Bildung eine gewisse „organische“ Dimension aufweist. Wie Blätter sich „nach dem eigenen Plan“ bilden und wie ein Samenkorn, aus dem ein großer Baum wächst, so ist auch die Bildung des Menschen gedacht (Bilstein, 2018, S. 78).

2.1.1 Bildungsverständnis im Kontext der Aufklärung

Beeindruckt von den Geschehnissen der Französischen Revolution wird die allgemeine Bildung in Deutschland zwischen 1770 und 1830 erstmalig „in der Theorie- und Realgeschichte der Pädagogik zu einem Zentralbegriff pädagogischer Reflexion“ (Klafki, 2007a, S. 15). Diese historische Situation ist bestimmt davon, dass die bürgerliche Schicht sich im Zuge der beginnenden Industrialisierung vom Adel abgrenzt. Positionen in der Gesellschaft sind nicht mehr allein durch Geburt, sondern durch Leistung bestimmt. Nicht mehr Gott, sondern der Mensch rückt als Gestalter in den Mittelpunkt (Bilstein, 2018, S. 77-78). Freiheit, die – so das Bestreben der ersten Bildungstheoretiker – nicht mit Tod und Blut erkaufte ist, wird zum zentralen Thema.

Unter Freiheit versteht Kant „von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen“ (1784, S. 484). Freiheit als solche ist die Bedingung der Aufklärung, die für Kant der „Ausgang des Menschen aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit“ ist. Als mündig gilt für Kant der- oder diejenige, der:die⁶ sich des eigenen „Verstandes ohne Leitung anderer“ zu bedienen vermag (1784, S. 481). Zur Freiheit weist Bildung ein doppeltes Verhältnis auf. Zum einen benötigt der Mensch Freiheit als „erste und unerlässliche Bedingung“ zur Bildung (Humboldt, 2019d, S. 76). Die Bildung ist im Menschen als innere Bestimmung so angelegt, dass sie sich in Freiheit automatisch entfaltet, so die Idee. Zum anderen macht Bildung den Menschen frei, einen „Standpunkt, auf welchem sich alles vergleichen

5 Humboldt (2019e, S. 62) führt aus: „[...] Der Mensch muss daher Etwas aufsuchen, dem er, als einem letzten Ziele, alles unterordnen, und nach dem er, als nach einem absoluten Maßstab, alle beurteilen kann. Dies kann er nicht anders, als in sich selbst finden, da in dem Inbegriff aller Wesen sich nur auf ihn allein alles bezieht [...]“

6 Während Humboldt unterschiedliche Bildungsziele für Jungen/Männer und Mädchen/Frauen formuliert (2019a, S. 46-60), propagiert Kant (1784, S. 481) in seiner Schrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ selbstständiges Denken explizit auch für das „schöne Geschlecht“.

2. (Tanz-)Bildung

und beurteilen lässt“, einzunehmen. Von diesem Standpunkt aus kann der Mensch sich die Welt aneignen und bildend darauf zurückwirken (Humboldt, 2019e, S. 68).

Neben der Freiheit bedarf Bildung für Humboldt einer „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (2019d, S. 76), in denen das „Ich mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (2019c, S. 7) kommen kann. Der Mensch solle „so viel Welt als möglich ergreifen, und sich so eng er nur kann damit verbinden“ (2019c, S. 9). Klafki erklärt: „Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit, Freiheit des Denkens und Handelns gewinnt das Subjekt nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst nicht ihm selbst entstammt, sondern Objektivation bisheriger menschlicher Kulturtätigkeit im weitesten Sinne des Wortes ist“ (2007a, S. 21). Eine solche Bildung im Medium des Allgemeinen umfasst moralische, kognitive, praktische und auch ästhetische Dimensionen (Klafki, 2007a, S. 30-35). Sie führt zu einer Bildung, die auch insofern allgemein ist, als sie den gesamten Menschen in allen seinen Kräften und allen seinen Äußerungen umfasst (Humboldt, 2019e, S. 63). Im Begriff „Kräfte“ findet Humboldt eine Entsprechung für die Konzepte *virtus*, *vertu*, *virtue*, *virtù* und das deutsche „Tugend“ (2019e, S. 75). Das Leitbild des Virtuosen, der alle Formen der Selbstverfeinerung wie Gesang, Malerei, Dichtung, Philosophie und auch Tanz beherrschte, überträgt Humboldt auf das Bürgertum, das dem Adel im 18. Jahrhundert zunehmend den Rang abläuft (Bilstein, 2018, S. 77). Allgemeine Bildung bedeutet für Humboldt: (1) die Bildung im Medium des Allgemeinen, (2) die Bildung aller Kräfte und (3) die Bildung der Allgemeinheit, also des „ganzen Menschengeschlechts“ (2019e, S. 63; Klafki, 2007a, S. 19-36, 2007b, S. 53-54).

Bildung ist zunächst zweckfrei, allein durch die innere Bestimmung des Individuums und dabei nicht durch „bloßes Vergnügen“ motiviert (Humboldt, 2019e, S. 67). In seinen Ideen zum Königsberger und Litauischen Schulplan wird deutlich, dass Humboldt es für notwendig und unumgänglich hält, Schüler:innen Kompetenzen zu vermitteln, damit sie bestimmte Funktionen übernehmen können (2019a, S. 110-122). Solche „bloßen Mittel“ (Humboldt, 2019e, S. 62) stehen in seinem Bildungsideal gleichwohl nicht allein. Vielmehr gehen sie Hand in Hand mit der allgemeinen Bildung des Individuums, wie voranstehend beschrieben. Für Humboldt wie für andere Protagonisten der Aufklärung dient die Stärkung nicht dem Individuum allein. Im Individuum beginnt vielmehr ein Prozess, der die Menschheit kosmopolitisch als ganze „erhöht“ (2019e, S. 70), ja „vollendet“ (2019c, S. 5). Humboldt denkt Bildung als lebenslangen und auch das Menschenleben

eines Individuums überschreitenden Prozess (2019e, S. 68). Wie wichtig für Humboldt als Galionsfigur deutscher Bildungsideale eine Bildung zur Gemeinschaft in demokratischer Verfassung ist, zeigt sich in seinen ethnografischen Studien und in seiner Bewunderung für die antiken griechischen Stadtstaaten. Fasziniert beobachtet Humboldt in diesem Zusammenhang nicht zuletzt gemeinschaftsbildende baskische Volkstanzpraktiken (Mattig, 2019).

2.1.2 Bildung im 21. Jahrhundert

Der Mensch als *homo formans* gilt heute nach wie vor als gleichzeitig bildungsfähig wie auch -bedürftig (Wulf & Zirfas, 2014, S. 19). Hilflös geboren, müssen Menschen im Austausch mit der Welt dergestalt an sich arbeiten, dass sie sich darin zurechtfinden und in ihrem Sinne auf sie Einfluss nehmen. Am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts betont Klafki die Notwendigkeit, „pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen und Handlungen und individuelle Lernbemühungen“ unter einer zentralen Kategorie zusammenzufassen, um ein „unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten zu verhindern“ und diese „begründbar und verantwortbar“ zu machen (Klafki, 2007b, S. 44). Wilhelm von Humboldts kosmopolitische Utopien scheinen dabei im 21. Jahrhundert etappenweise umgesetzt zu sein, denn *education* wird heute weltweit als Schlüssel gehandelt, um zeitgenössischen Herausforderungen zu begegnen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Nach den Schrecken des Zweiten Weltkrieges werden die United Nations (UN) gegründet, eine internationale Organisation, der mit 193 Ländern fast alle Staaten der Welt angehören. Bildungsfragen bearbeitet für die UN ihre Unterorganisation *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*, UNESCO. Den Begriff *Education* übersetzt die Deutsche UNESCO-Kommission mit dem Wort Bildung. Seitens der United Nations Organisation, kurz UN, wurde in jüngster Vergangenheit eine Bildungsoffensive initiiert, um der Menschheit in einer sich verändernden Welt ein friedliches und gutes Leben zu ermöglichen (Haan, 2011). Auf der Homepage der deutschen UNESCO-Kommission heißt es:

2. (Tanz-)Bildung

Bildung ist ein Menschenrecht und der Schlüssel zu individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Sie befähigt Menschen dazu, ihre Persönlichkeit zu entfalten und ein erfülltes Leben zu führen. Bildung stärkt Demokratie, fördert Toleranz und eine weltbürgerliche Haltung. Zugleich ist Bildung Voraussetzung für Nachhaltigkeit. Sie ermöglicht es dem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen, mit Wandel und Risiken umzugehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Damit Bildung ihr Potenzial entfalten kann, muss sie hochwertig, inklusiv und chancengerecht sein (Deutsche UNESCO-Kommission, o. D., o. S.).

Als Bedrohung für die Menschheit, gegen die Bildung schützen soll, gilt heute nicht mehr allein Krieg, sondern insbesondere Klimawandel, Artensterben, Überbevölkerung und Nebenerscheinungen einer beschleunigten Technisierung und Digitalisierung. Nachhaltigkeit ist im UN-Diskurs das Schlagwort, um die Menschheit mit sich und der Welt so umgehen zu lassen, dass gegenwärtigen wie zukünftigen Generationen ein gutes Leben möglich ist. Politiker:innen und Wissenschaftler:innen setzen dabei nicht auf Stillstand, sondern im Gegenteil auf Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. „We live in a world where the constant is change, change that is accelerated by global and technical flows [...]“; konstatieren Chee Hoo und Wagner in diesem Sinne (Chee Hoo & Wagner, 2019, S.1). Während des UN-Nachhaltigkeitsgipfels in New York 2015 beschließt die UN-Vollversammlung 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung, englisch „Sustainable Development Goals“ – SDGs:

Keine Armut, kein Hunger, Gesundheit und Wohlergehen, chancengerechte und hochwertige Bildung, Geschlechtergleichheit, sauberes Wasser und sanitäre Einrichtungen, bezahlbare und saubere Energie, gute Arbeit und Wirtschaftswachstum, Industrie, Innovation und Infrastruktur, weniger Ungleichheiten, nachhaltige Städte und Gemeinden, nachhaltiger Konsum und Produktion, Klimaschutz und Anpassung, Leben unter Wasser, Leben an Land, Frieden, Recht und starke Institutionen sowie Partnerschaft zur Erreichung der Ziele (United Nations Organisation, 2015).

„Nachhaltige Entwicklung“ bedeutet in diesem Kontext keineswegs Konservierung, sondern vielmehr die Überführung und Übersetzung von kulturellen Errungenschaften in eine unbekanntere Zukunft (Jörissen et al., 2023, S. 2).

Bildung ist als „unabdingbare Voraussetzung“ ausgemacht, um die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung in einer sich verändernden Welt zu erreichen (Martens, 2022, S. 2). „Transformatives Handeln“ ist danach ein Kernelement von dem, was weltweit unter Bildung für nachhaltige Entwicklung verstanden wird (UNESCO, 2021). Transformationen erfordern in diesem Paradigma Mut, Ausdauer und Entschlossenheit, mitunter, die Sicherheit des Gewohnten aufzugeben und ein gewisses Maß an Disruption zu begrüßen. Als Phasen der Transformation gelten Lernen und der Erwerb von Wissen und Orientierung, die erfahrungsorientierte Auseinandersetzung und tiefere Verbindung zu Themen bis hin zu empathischer Verbundenheit und schließlich das Erreichen von Wendepunkten hin zu selbstwirksamem Handeln (UNESCO, 2021, S. 57-58).

Das Ende der einen großen Bildungserzählung, Diversität und die Bedeutung einer Offenheit für Transformationen

Der internationale bildungspolitische Diskurs einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gibt sich einstimmig. Zeitgenössische bildungstheoretische Überlegungen fußen gleichzeitig auf einem „Ende der großen Erzählungen“ und Diversität. Vor guten fünfzig Jahren, 1979, veröffentlichte Lyotard eine Studie mit dem Titel *La Condition Postmoderne* (2019), die den bis dahin gültigen „großen Erzählungen“ eine Absage erteilt. Insbesondere zeigt Lyotard auf, wie die Leitmotive der politischen Emanzipation sowie der wissenschaftlichen Wahrheit ihre Glaubwürdigkeit verlieren. Lyotard läutet mit seinen Analysen das Ende des großen Projektes der Moderne ein. Lyotards Analysen, die Ende der 1970er-Jahre als verstörende Thesen aufgenommen wurden, bewahrheiteten sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend und konstituieren heute ein Grundverständnis unserer Zeit. An die Stelle von Erzählungen über „Fortschritt, Sozialismus, Überfluss, Wissen, [...]“ tritt der „Niedergang universalistischer Diskurse“, Heterogenität und der Widerstreit von Diskursen, der im besten Fall nicht zugunsten eines einzigen Regelsystems entschieden, sondern ausgehalten wird (Lyotard, 1987, S. 12, 298-299). Individuen bestimmen sich darin nicht als Subjekte selbst. Vielmehr werden ihnen bestimmte Plätze innerhalb vorherrschender diskursiver Ordnungen zugewiesen.

Humanistische Bildungskonzeptionen, die Lyotard selbst zu den „großen Erzählungen“ rechnet, bedürfen im postmodernen Kontext einer Revision (Koller, 2018, S. 95). Wie voranstehend erläutert, scheint der Bildungsbe-

2. (Tanz-)Bildung

griff auch mangels besserer Optionen unverzichtbar. Im postmodernen Kontext tritt an die Stelle einer Idee einer harmonischen Selbstvervollkommnung eines Subjekts gleichermaßen kein prädeteterminiertes Bildungsziel mehr, sondern die Fähigkeit von Individuen und Gesellschaften, Widersprüche auszuhalten, vermittelnde Sprachen (zu diesen zählen Zeichensysteme aller Art) zwischen konkurrierenden Diskursen zu finden und für Transformationen bereit sowie offen zu bleiben.

Bildung als transformatorischer Prozess

Vor dem Hintergrund einer sich beschleunigt verändernden Welt sowie eines „Endes der großen Erzählungen“ wird Transformation heute zum Leitbegriff internationaler Diskussionen über Erziehung und Bildung. Yacek konstatiert einen sich ausbreitenden diesbezüglichen Konsens und eine „transformative Wende“ in den Erziehungswissenschaften (Yacek, 2022, S. 2). Das Leitmotiv Transformation bestimmt darin nicht nur theoretische Konzeptionalisierungen. Es strukturiert ebenfalls empirische Untersuchungen. Internationalen transformatorischen Ansätzen ist gemein, dass Bildung nicht mehr als Akkumulation von Lehrinhalten, Kompetenzen und kanonisierten Bildungsgütern verstanden wird, sondern als Prozess. Besondere Beachtung finden dabei herausfordernde „disruptive“, gleichwohl nicht „nur als negativ und problematisch zu bewertende“ Erfahrungen, die unsere Beziehung zu uns selbst, zu anderen und zur Welt grundlegend verändern (Yacek, 2022, S. 1-2). Internationale transformatorische Bildungstheorie und -praxis fußt auf bisweilen äußerst unterschiedliche anthropologische, ethische, wissenschaftstheoretische und pädagogische Prämissen (Yacek, 2022, S. 3).

In der deutschsprachigen Diskussion einflussreich sind die Grundlegungen, die Koller 2012 ausführlich entfaltet (Koller, 2018). Kollers Ausgangspunkt ist der Humboldt'sche Bildungsbegriff, an dem er besonders die „Anerkennung der Vielfalt humaner Möglichkeiten“ der diversen „Kräfte“ des Menschen lobt (Koller, 2018, S. 14). Mit Humboldt verbindet Kollers Ansatz darüber hinaus die Rolle der Sprache. Koller versteht Sprache und Sprachen als zentral in Bildungsprozessen, denn Welt-, Selbst- und Transformationsprozesse erachtet er als sprachlich „figuriert“ (Yacek, 2017, S. 208). Er sieht Sprache dabei nicht auf Wortsprachen eng, sondern denkt auch andere Zeichensysteme mit (Koller, 2022, S. 17).

Im Widerstreit zu Humboldt stellt Koller zur Diskussion, inwiefern sich Bildung angesichts der Pluralität und Heterogenität von Denkweisen, die

sich als diverse Sprachen und Ausdrucksformen vollziehen, noch am Ideal einer harmonischen Ergänzung zu einem Ganzen orientieren könne oder ob sie nicht vielmehr den Dissens annehmen müsse. Zeitgenössische Bildungstheorien sind Koller zufolge gefordert, dem Bedarf an handlungsleitendem Wissen aufseiten der Lehrkräfte entgegenzukommen, und in zentraler Weise gleichfalls verpflichtet, die empirische Erforschung von Bildung zu rahmen. Vor diesem Hintergrund kritisiert Koller, bei Humboldt bliebe offen, wer oder was eigentlich den Anstoß zu Bildungsprozessen gebe. Insbesondere für die empirische Untersuchung von Bildung seien Ansätze nötig, sich mit den „Bedingungen und Verlaufsformen tatsächlicher Bildung verbinden zu lassen“ (Koller, 2018, S. 14-15). Um den im Anschluss wie auch im Widerstreit zu Humboldt formulierten Anforderungen gerecht zu werden, entfaltet Koller seine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse in vier Dimensionen. Er fokussiert auf (1) die Beschaffenheit von Welt- und Selbstverhältnissen aus zeitgenössischer Perspektive, fragt nach (2) Anlässen für Transformationen, untersucht (3) die Beschaffenheit von Transformationsprozessen selbst und reflektiert (4) schließlich Anschlussmöglichkeiten für eine empirische Bildungsforschung. Die folgenden Ausführungen orientieren sich an Kollers Strukturierung und ergänzen seine Ideen.

Koller bearbeitet zuerst die Frage, was die von Humboldt beschworenen Welt- und Selbstverhältnisse aus zeitgenössischer Perspektive prinzipiell ausmacht. Auffällig ist, dass Koller zuerst eine soziologische Theorie konsultiert, als wolle er betonen, dass das Selbst aus der sozialen Welt erst hervorgehe. Er bezieht sich anfangs auf Pierre Bourdieus Gesellschaftstheorie, die mit dem Habitusbegriff ein Konzept bereitstellt, das geeignet scheint, „längerfristige Dispositionen zu beschreiben und zu erklären, die entscheidend dazu beitragen, dass Individuen so und nicht anders wahrnehmen, denken und handeln“ (Koller, 2018, S. 23). Soziales- wie symbolisches- und kulturelles Kapital als Teil des Habitus erlaubt Einzelnen und gesellschaftlichen Gruppen im sozialen Raum als mehrdimensionalem Kräftefeld, bestimmte Positionen einzunehmen. Bildung definiert Koller vor diesem Hintergrund als einen

Prozess der Erweiterung, Veränderung und Umstrukturierung des jeweils bisher erworbenen inkorporierten kulturellen Kapitals, der durch die Konfrontation mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen ausgelöst wird,“ und als solcher keine individuelle Angelegenheit (Koller, 2018, S. 30-32).

2. (Tanz-)Bildung

Das Selbst versteht Koller als ein in doppelter Weise dynamisches Gebilde. Zum einen geht er mit Paul Ricoeur davon aus, dass Identität nicht direkt gegeben ist, sondern ausgebildet werden muss. Kontinuität und Kohärenz erlange das Selbst insbesondere über das Erzählen. In Erzählungen, die kulturell präfiguriert und stets auf die Interaktion mit anderen angewiesen seien, werden einheitliche Selbstbezüge hergestellt (Koller, 2018, S. 36-43). In transformatorischen Bildungsprozessen treffen die dynamischen, narrativ erzeugten Selbstverhältnisse nun auf widerstreitende und irritierende Weltverhältnisse, die das Verhältnis zwischen Selbst und Welt in Bewegung bringen, so Koller. Aus Paul Ricoeurs Ideen zu narrativen Identitäten leitet Koller für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ab, dass nicht nur manifeste Inhalte von Erzählungen über Selbst- und Welt, sondern auch „Prozesse narrativer Verfestigung und darin eingesetzte Mittel“ einbezogen werden müssen (Koller, 2018, S. 45).

Erst nach der Prüfung dezidiert multirelationaler Theorien über Selbst und Welt wendet sich Koller Jacques Lacans psychologischen Ausführungen über die Subjektconstitution im Spiegelstadium und über das *Imago* des Nächsten zu (Koller, 2018, S. 45 -47), um dann mit Judith Butlers Theorie der Subjektivation auf die bildungstheoretische Relevanz der Frage hinzuweisen, „wer innerhalb einer Gesellschaft als vollgültiges Subjekt anerkannt wird oder nicht“ und „ob und in welcher Weise Subjekte die Erfahrung machen, dass ihnen selbst oder anderen, zu denen sie in Beziehung stehen, die soziale Anerkennung als Subjekt verweigert wird“ (Koller, 2018, S. 67-68).

Welt- und Selbstverhältnisse zeichnen sich in Kollers Konzeption zunächst durch eine relativ große Stabilität aus. Transformatorische Bildungsprozesse als Veränderungen von Selbst und Weltverhältnissen stuft er in diesem Zusammenhang eher als Ausnahmen ein, die besonderer Anlässe bedürfen. Die Erfahrung von Krisen sieht Koller als „Prototyp“ solcher besonderer Anlässe (Koller, 2022, S. 19). Koller relativiert, mit dem Krisenbegriff seien keineswegs „immer dramatische oder gar katastrophische Entwicklungen“ gemeint, sondern lediglich solche, die mit einer „Destabilisierung von Beharrungskräften“ verbunden sind (Koller, 2018, S. 71). Als Irritation definieren Bähr et al. das, was Subjekte angesichts krisenhafter Situationen empfinden. Für sie ist Irritation eine beobachtungsleitende Kategorie, die gegenstandskonstitutiv bestimme, wovon im empirischen Zugang Notiz genommen werden solle (Bähr et al., 2019, S. 16-17). Insgesamt ist hervorzuheben, dass Konzeptionen transformatorischer Bildungsprozesse sich in Bezug auf die zentrale Rolle krisenhafter Erfahrungen am

deutlichsten von Humboldts Bildungsidealen als harmonischer Ergänzung abgrenzen.

Mit Günther Buck nennt Koller Krisen „negative Erfahrungen“: Sie sind Wiederfahrnisse, die einen Erwartungshorizont negieren und Transformationsprozesse nötig machen (Koller, 2018, S. 72 -78). Mit Bernhard Waldenfels geht Kollers Beschreibung von Krisen über die Negation von Erwartungen hinaus. Erfahrungen verweisen laut Bernhard Waldenfels auf kontingente Ordnungen, die dafür sorgen, dass uns etwas so und nicht anders erscheint – Ordnungen, die also bestimmte Erfahrungsmöglichkeiten bevorzugen (Selektion) und andere ausschließen (Exklusion). Bildungswirksam ist laut Koller die Erfahrung des Fremden, das sich nach Waldenfels einer etablierten Ordnung entzieht. Die bildungswirksame Erfahrung des Fremden sei insofern anders als die reine Negation des Bekannten und darin bestehe ihr transformatorisches Potenzial (Koller, 2018, S. 79-81).

Hier schließt Koller mit dem Ende universalistischer großer Erzählungen nach Lyotard und dem Widerstreit an, der in der Folge zwischen einander fremden und konkurrierenden Diskursen entstehe. Ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse begreift Koller auf dieser Folie als „innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Widerstreit der Diskursarten gerecht zu werden“ (Koller, 2018, S. 97).

Um die Beschaffenheit transformatorischer Bildungsprozesse zu modellieren, konsultiert Koller wissenschaftstheoretische Konzepte. Transformatorische Bildungsprozesse seien, um Thomas Kuhn aufzunehmen, mit Paradigmenwechseln verbunden (Koller 2018, S. 104-108). Solche Paradigmenwechsel überschreiten einfache Falsifikationen und seien eher mit der Abduktion neuer Regeln verbunden. Mit Ulrich Oevermann argumentiert Koller, dass in transformatorischen Bildungsprozessen Neues als Resultat spontaner Abwandlungen bestehender Regeln unter Entscheidungszwang in der Lebenspraxis entstehe. Neues könne erst retrospektiv im veränderten Regelsystem als solches erkannt werden (Koller, 2018, S. 115-121).

In Bezug auf die Zeitstruktur transformatorischer Bildungsprozesse nimmt Koller in Anlehnung an Thomas Kuhn schlagartige, revolutionäre Momente an und vermutet mit Charles Pierce, Jo Reichertz und Hartmut Rosa die Notwendigkeit von Entschleunigung und Entlastung von Handlungsdruck. Phasen plötzlicher Entstehung werden in dieser Konzeption gerahmt von Phasen allmählicher Vorbereitung und zeitaufwendiger Ausarbeitung (Koller, 2019, S. 119). Mit Hans-Georg Gadamer erfasst Koller die „Entstehung neuer Lesarten“ als mitunter zirkulär (Koller, 2019, S. 126).

2. (Tanz-)Bildung

Erneut zeigt sich in Kollers Ausführung über transformatorische Prozesse die zentrale Funktion von Sprache bzw. Zeichensystemen deutlich. Mit Jacques Derrida denkt Koller Neues als Ergebnis dekonstruktiver Lektüren, insbesondere von „Dissemination“ also der Zerstreung und Vervielfältigung des Sinnes (Koller, 2018, S.128). Mit Judith Butler rückt er die Entstehung von Neuem durch Umdeutung von Sprache in einen gesellschaftlichen Kontext und macht sie für politisches Handeln nutzbar. Als Resignifikation wird in diesem Zusammenhang die Entstehung neuer Bedeutung genannt, die sich allein daraus entwickelt, dass etablierte Diskurse in veränderten Kontexten, von anderen Sprecher:innen und mit veränderten Intentionen wiederholt werden (Koller, 2018, S. 131).

Koller weist darauf hin, dass seine früheren Überlegungen zum Entstehen von Neuem in Bildungsprozessen nicht als „normatives Gebot permanenter Selbstoptimierung“ misszuverstehen seien (Koller, 2022, S. 22) und dass transformatorische als besonders wichtige, aber nicht als einzige Form von Bildungsprozessen zu denken ist (Koller, 2022, S. 25). Darüber hinaus grenzt er sich davon ab, transformatorische Bildungsprozesse allein als linearen Automatismus zu denken. Fraglich sei vielmehr, von welchen Bedingungen abhängt, dass Kiserfahrungen zu Transformationen führen und inwiefern pädagogisches Handeln diese Bedingungen beeinflussen könne (Koller, 2022, S. 20). In diesem Zusammenhang hebt Koller Anschlussmöglichkeiten für empirische Forschung hervor.

2.1.3 Anschlussmöglichkeiten für eine empirische Bildungsforschung

Wenngleich große quantitative Studien in bildungs- und wissenschaftspolitischen Debatten gegenwärtig von hoher Relevanz sind, hält Koller doch primär qualitative Forschungsansätze für geeignet, transformatorische Bildungsprozesse empirisch zu erforschen. Diesbezüglich warnt er vor dem Trugschluss, Forschung könne Bildungsprozesse jemals vollständig abbilden. Koller empfiehlt demgegenüber, transformatorische Bildungsprozessen in empirischer Bildungsforschung interpretativ zu begegnen und einen gewissen Rest des Nichtverstehens im Sinne von Lyotard auszuhalten. Weder rekonstruktive qualitative noch quantitative Forschung könne die Komplexität von Bildungsprozessen je komplett erfassen (Koller, 2018, S. 138, 145-146).

Anschlüsse für eine empirische Bildungsforschung denkt Koller zunächst im interpretativen Paradigma und aus der Tradition von Winfried Marotz-

ki und Reiner Kokemohr im „Programm bildungstheoretisch fundierter Biographieforschung“ (Koller, 2018, S. 151). Die zentrale Forschungsmethode sind hier narrative, biografische Interviews, mittels derer transformative Bildungsprozesse rekonstruiert werden. Die Methode bewegt sich in wortsprachlichen Analysen und ist auf Individuen fokussiert. Koller räumt in der kritischen Reflexion seiner Theorie zehn Jahre nach der Erstveröffentlichung selbst ein, dass darin ein gewisses „Manko“ vorhanden sei. Ungeachtet der Bezüge zu Bourdieus Habitus-Konzept schenke sie dem Körper und den „alltäglichen Praktiken der Subjekte“ zu wenig Aufmerksamkeit. Er schlägt vor diesem Hintergrund eine Bezugnahme zu Theorien sozialer Praktiken vor (Koller, 2022, S. 17).

Verschiedene Ansätze, transformatorische Bildungsprozesse mit empirischen Methoden zu rekonstruieren, sind aus Perspektive des Fachunterrichtes sowohl in der Sportwissenschaft als auch in der tanzpädagogischen Forschung existent.

Irritationen und erhellende Momente – empirische Zugänge zu transformatorischer Bildung aus sportwissenschaftlicher Perspektive

Sportunterricht adressiert den Körper. Als Querschnittsdisziplin greift die Sportwissenschaft traditionell auf Methoden diverser Mutterwissenschaften zurück. Im Sinne einer empirischen Untersuchung transformatorischer Bildungsprozessen sind theoretische Konzeptionierungen von Irritationen und Krisen als Anker für sportwissenschaftliche Bildungsforschung divers. Lüsebrink und Wolters (2019) beziehen sich explizit auf Kollers Theorie transformatorischer Prozesse und sehen Irritationen in dieser Tradition als negative Erfahrungen an. Die „Interkulturelle Bewegungserziehung“ adressiert bereits früh die Untersuchung des Fremden als Bildungsanlass (Gieß-Stüber, 1999; Grimminger-Seidensticker et al., 2017; Möhwald, 2019). Schierz (2019) profiliert die doppelte Kontingenz von Lehr-Lernprozessen im Sportunterricht als traditionell und systemisch krisenhaft. Lehrende wie Lernende verfügen auf beiden Seiten über verschiedene Möglichkeiten von Sinnbestimmungen. Im Spektrum zwischen Erziehungszumutung und Bildungsangebot sieht Schierz die „Erforschung der Bedingungen, unter denen sich Unterricht in Sportstunden selbst konstituiert“ als lohnenswert (Schierz, 2012, S. 295). Die Berner Interventionsstudie nimmt soziale, emotionale und motorisch fordernde Unterrichtseinheiten sowie ihre Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstkonzept aus psycho-

2. (Tanz-)Bildung

logischer Perspektive in den Blick (Conzelmann et al., 2011). Bietz und Scherer (2017) argumentieren allgemeiner und auf Bewegungsebene, wenn sie Ungewissheit des Handelns und „Krisen der Handlungskontrolle“ unter der Perspektive eines „werthafte ästhetischen Erlebens eines Vollzugs im Sport“ grundsätzlich kultiviert sehen. Freiwillige Selbsterschwernis als konstitutives Element des Sports und seine bildungswirksamen (ästhetischen) Erfahrungspotenziale werden in Kapitel 2.2.2 weitergehend diskutiert.

Auch das methodische Spektrum, mit dem bildungswirksame Irritation in den letzten 20 Jahren aus Sicht des Fachunterrichtes Sport empirisch untersucht wurden, sind vielgestaltig (Lübke et al., 2019, S.191-195). Forschungsansätze reichen von Ethnografien über quasi-experimentelle Untersuchungen hin zu Fallbeispielen. Neben narrativen Interviews werden Daten ebenfalls in Videografien, bisweilen gar mittels standardisierter psychologischer Fragebögen erhoben. Auswertungsstrategien reichen über kategoriale Kodierverfahren der Grounded Theory, die Dokumentarische Methode, kontrastierende Fallstrukturanalysen, Interaktions- und Sequenzanalysen bis hin zu statistischen Rechnungen. In der Summe überwiegen qualitative Arbeiten im interpretativen Forschungsparadigma. Es sind jedoch auch andere Tendenzen anzumerken.

Auffällig ist, dass Sportwissenschaftler:innen sich häufig nicht damit begnügen, transformatorische Bildungsmomente im Lebenslauf retrospektiv zu rekonstruieren. Irritationen werden vielmehr unterrichtlich inszeniert, um ihre Bildungswirksamkeit im Anschluss gezielt zu untersuchen. Möglichkeiten für die Inszenierung und didaktische Aufarbeitung von Irritationen differenzieren Bähr et al. in ihrem Konzept eines „irritationsfreundlichen Fachunterrichts“. Zu diesem zählen die Durchbrechung institutioneller Routinen, das Verlangsamten von Deutungsprozessen, die Konfrontation mit Ungelöstem, Unfertigem und Widersprüchlichem sowie die Konfrontation mit Neuem wie auch die Verfremdung von Bekanntem (Bähr et al., 2019, S.9). Die ästhetisch-leibliche Dimension von Irritationen im Sportunterricht profiliert schon Klinge (2011) als spezifische didaktische Ressource. Neben einer gezielten Inszenierung irritierender Erfahrungen und Situationen sind in einem irritationsfreundlichen Fachunterricht die Wahrnehmung und Bearbeitung von Irritationen zentral, die in einem Fach traditionell und aus seiner Beschaffenheit heraus angelegt sind. Der Sportunterricht eröffnet Lernenden in diesem Sinne nicht nur das Potenzial, sich ästhetisch irritieren zu lassen. Besonders irritierend ist am Sportunterricht auch das, was Miethling und Krieger als „doppelte Verletzbarkeit“ beschreiben. Durch körperlich fordernde Aktivitäten sind Schüler:innen im Fach